تحقيق التأدية المأمولة في اللغة و الأدب
من وجهة النظرتين السلوكية و اللغوية

الأستاذ: بومعزة رابح
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
قسم الأدب العربي
جامعة محمد خيضر بسكرة

تمهيد :

تعليميات اللغة وتعلميات اللغة و الأدب تتضافر في سبيل الوصول إليهما عناصر من الأهمية بما كان الوقوف عندها و هي :

أولا ــ نظرة النظرية السلوكية إلى المحتوى ممثلا في اللغة و الأدب من حيث إنهما منغلقان ، و إلى المتعلم من حيث إنه متلق سلبي تخزن فيه معلومات و معارف معينة يطلب منه استرجاعها عند الحاجة وفق آلية المثير و الاستجابة .

و إلى المعلم من حيث إنه ناقل لتلك المعارف لا يحق له أن يجتهد إزاءها، و إلى الطريقة من حيث إنها تلقينية، و إلى التقويم من حيث إنه نمطي آلي .

ثانيا ــ نظرة النظرية اللغوية التعلمية إلى المحتوى من حيث إنه مفتوح، و إلى المتعلم من حيث إنه متلق إيجابي مبدع قادر على تفسير و تعليل الأحكام التي يصدرها نحو المعارف المختلفة و بخاصة في المرحلة الجامعية ، و إلى المعلم من حيث إنه موجه و إلى الطريقة من حيث إنها قائمة على الحوارين الأفقي و العمودي، و إلى التقويم من حيث إنه تقويم تكويني شامل صادق.

و هذه الرؤية تنسحب على تعلم و تعليم مختلف المقاييس. سواء أكان ذلك بالنسبة إلى تعلم النحو بمفهوم الانتحاء الذي سيكون التركيز عليه في هذه المداخلة ، أم بالنسبة إلى تعلم المقاييس الأخرى كالبلاغة و النقد و اللسانيات و سواها .

و إذن فمفهوم التأدية في اللغة و الأدب بالنسبة إلى المقاييس المختلفة تختلف بحسب الهدف المتوخى، و بحسب النظرية المتبعة لتحقيقه عبر العناصر المذكورة آنفا.

و سيكون التركيز في هذه المداخلة على الثنائيات الخمس:

1- الكفاية و التأدية .
2- من الكفاية اللسانية إلى الكفاية التبليغية .
3- من استراتيجية التعليم إلى استراتيجية التعلم .
4- من الطريقة المغلقة إلى الطريقة المفتوحة .
5- من التقويم الانتقالي إلى التقويم التكويني المتكئ على صنافة " بلوم" ذلت المستويات الستة التي لابد أن يوليها العناية التي تستحق كل من يروم التقويم الموضوعي لمقياس من مقاييس اللغة و الأدب .

ما الذي ينبغي لمدرس النحو أن يلم به :

قبل أن نتناول هذه المسألة يحسن بنا الوقوف عند مصطلح " التعليمية" .
التعليمية ، و تعليميات ، و علم التدريس ، و علم التعليم ، التدريسية ، الديداكتيك (1) مسميات لمسمى واحد . و تعني الدراسة العلمية لطرائق التعليم
و التعلم و لأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة. و التعليمية تخصص يستفيذ من عدة حقول معرفية مثل اللسانيات ، و علم النفس ، و علم الاجتماع ، و التربية (2).
وثمة مسائل نرى من الضروري أن يلم بها مدرس النحو ليتسنى له أداء رسالته على الوجه المتوخى .
يعد المعلم قطبا من الأقطاب الأربعة للعملية التعليمية (3) ، و ركنا من أركان المنهاج التربوي كما يؤكد على ذلك الأستاذ " سبيرز هارلد" (4) .
لأن المدرس يضطلع بمهمة خطيرة و حساسة ، فهو الذي يعهد إليه تنفيذ المنهاج ، و ترجمة إلى واقع . انطلاقا من أن قيمة منهاج ما تكمن في مدى تنفيذه عمليا. لأن " المنهج شيء حي،و يصبح حقيقيا فقط عند ما يبدأ المعلم و المتعلم في تنفيذه عمليا " (5).
و هذا المدرس يجب أن يكون من ذوي الخالصة الأقوياء؛ ذلك أن من يسند إليه تعليم الناشئة اللغة لا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعال ما لم تكن له الخبرة الكافية بنظام اللغة(6) المراد تعليمها ، وكذا طرائق تحليلها. إذ " إن اللسانيات تعد الأداة الأهم التي تساعد مدرس اللغة على وصف اللغة المراد إكسابها متعلميه وصفا موضوعيا علميا، و تساعده على تحليلها تحليلا علميا (7) . و هي التي تزوده بالمنهج التعليمي الملائم لإيصال عناصرها (8). قال بن خلدون:" و على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق

المتعلم في الصناعة (9) و حصول الملكة"(10) . فمدرس النحو رسالته خطيرة. أداؤها على أكمل وجه، يقتضي منه أن يكون ذا كفاية من الناحية العلمية و من الناحية اللسانية (11) يجمع بين التكوين اللساني الكافي المناسب للمرحلة التعليمية المنوط بتدريس أبنائها، و بين التكوين في صناعة تعليم اللغات الذي يساعده على إنجاز الفعل التعليمي بكفاية و نجاعةوفاعلية (12) .

فالمدرس الجيد الذي له دراية بمعارف عصره و ماضيه فيما يتعلق بتخصصه من شأنه أن يسد الثغرات المختلفة ، سواء أتعلقت تلك الثغرات بالأهداف، أم بالمحتوى ،أم بالطريقة (13) ذلك أن التوكيد على الإنتاج الفعال في تعلم اللغة لا يعزى إلى التطورات في علم اللغة النظري الحديث فقط و إنما يعود إلى التطورات المسجلة في نظرية التعلم" (14)

لذلك لا ينبغي أبدا أن يسند تدريس هذا النشاط الخطير إلى غير المعلمين المختصين به الجاهلين به و بأساليبه لأن ذلك أدعى إلى حصول النفور منهم من قبل المتعلمين حين يقفون على جهلهم (15)، ثم إن تسجيل القصور في فهمهم وظيفة القواعد،

و عدم وضوح الأهداف من تدريسها (16) سيؤدي ذلك إلى سوء استغلالها .

و قد أرجع بعضهم مشكلات النحو إلى المصدر العلمي و القدرة المهنية (17) اللذين يكشفان افتقار المعلم إلى المعلومات الكافية الدقيقة عن اللغة وطبيعتها ووظيفتها و طرائق تدريسها . و اللسانيات التربوية تحصر الحاجة المسيسة لمدرس النحو في شروط ثلاثة :

1 ــ الملكة اللغوية الأصيلة المنوط بإكسابها متعلميه (الكفاية اللسانية)

2 ــ أدنى كمية من المعلومات عن اللغة المراد تعليمها .

3 ــ ملكة تعليم اللغة (18) تجعله يبحث عن طريقة فاعلة تمكنه من معرفة كيفية إكساب متعليميه الملكة اللغوية الكافية (19).

أولا – الكفاية :

و لما كانت الكفاية اللغوية أساسية لها هذه الدرجة من الأهمية ــ باعتبار أن الهدف الجوهري من نشاط (20) النحو هو حصول هذه الكفاية لدى التلميذ ــ لم يكن مناص لأستاذ اللغة العربية من أن يكون على دراية بها . فما مفهوم هذه الكفاية اللغوية ؟

قبل التحدث عن هذه الكفاية نلفت الانتباه إلى أن " تشو مسكي" في نظرته إلى اللغة رفض الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للبحث اللغوي . إذ إن البحث اللغوي ــ حسب رأيه ــ لا ينبغي أن يكون وصفا لما قاله المتكلمون، و إنما يكون شرحا و تعليلا للعمليات الذهنية (21).

و نظرية " تشو مسكي" التوليدية و التحويلية " عرجت بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي ــ الذي يرى أن اللغة عادات تكتسب بالتكرار عبر آليات العلاقة بين المثير و الاستجابة ــ إلى منهج عقلي همه اكتشاف القدرة الكامنة وراء البحث اللساني من أجل تعليله و تفسيره . بدلا من وصفه وصفا شكليا سطحيا(22).

و الكفاية اللغوية كما يفسرها " تشو مسكي " " هي معرفة المتكلم المستمع المثالي للغة(23) ". أي القدرة التي يمتلكها المتكلم المستمع المثالي للغته . و التي تخول له إنتاج عدد لاحصر له من جمل لغة بيئته الأولى(24). اعتمادا على الإمكانيات الكامنة عنده . حتى إنه يستطيع بالمختزن الذي لديه ، الذي يسميه " السكاكي " (خزانة الصور)، أن يفهم جملا و وحدات إسنادية لم يسبق له أن سمعها أو قرأها(25). و هي المعرفة التي لكل من المتكلم و المستمع(26). وهذه المعرفة متمثلة في مجموعة قواعد لغوية عامة متشكلة في ذهن الإنسان، و هي التي تمكنه من اكتساب أية لغة بشرية على وجه الأرض(27). وذو الكفاية اللغوية حين يتكلم أو يستمع أو يكتب أو يقرأ يسجل أن نظام لغته الذي يمتلكه هو الذي يمكنه من القدرة على إنتاج وفهم البنى والتراكيب اللامتناهية دون أن يكون قد سمعها أو عرفها من قبل. فهي القدرة على الفهم، ممثلا في فك الرموز اللغوية، والإفهام ممثلا في تركيب تلك الرموز. " والمفهم لك والمفهم عنك شريكان في الفضل"(28). و هذه الكفاية بمثابة ملكة لا شعورية(29) تجسد العملية الآنية التي يؤديها مستعمل اللغة بهدف صياغة تراكيبه وتفهمها تبعا لتنظيم القواعد الضمنية الذي يربط بين الأصوات اللغوية وما تحمله من معان(30). و هذه الكفاية اللغوية تخول للمتمتع بها إنتاج عدد لا حصر له من تراكيب إسنادية، وكذا فهم و تفسير هذه التراكيب الإسنادية اعتماداعلى الإمكانيات الكافية عنده ، ذلك أن وراء السلوك اللغوي ممثلا في الأداء الذي يمكن ملاحظتة كفاية لغوية مجردة ثابتة توجه هذا السلوك(31).

و هي القدرة على إنتاج التراكيب الإسنادية و تفهمها في عملية التعاطي مع اللغة في أثناء التواصل. سواء أكانت هذه التراكيب الإسنادية و حدات إسنادية أم جملا.

و سواء أكانت توليدية أم تحويلية. إذ يشير مصطلح الكفاية اللغوية إلى قدرة المتكلم (32) المتسمع المثالي على أن يجمع بين إدراك العلاقة التي بين الأصوات اللغوية و بين المعاني المنطوية عليها التي تأتي في تناسق وثيق مع قواعد لغته"(33).

و أساس ذلك أن اللسان أداة. وتعني الجانب الأول للغة و هو الصوت إلى جانب المفهوم للتبليغ والتخاطب(34)، لأن " مما يعلم ببداءة العقل أن الناس إنما يكلم بعضهم بعضا ليعرف السامع غرض المتكلم و مقصوده "(35). وإنه من " الواضح جدا أن للجمل(36) معنى خاصا تحدده القاعدة اللغوية(37)، و إن كل من يتملك لغة معينة قد اكتسب في ذاته و بصورة ما تنظيم قواعد تحدد الشكل الصوتي للجملة ومحتواها الدلالي الخاص"(38). و الجرجاني لا يقصد معاني النحو القواعد المسطرة في كتب النحو، لأن المتكلم قد يجهل جهلا كليا الممارسة العلمية للنحو و لكنه يمارس النحو أثناء العملية التواصلية، و يعني بالقواعد النحوية هنا القواعد التجريدية الكامنة في ذهن كل من المتكلم و المستمع، و التي بواسطتها ينتج الأول الكلام، و بها يفك الثاني رموزه "(39)، أي يفهم هذا الكلام .

و الكفاية هي " معرفة المتخاطبين لأوضاع اللغة التي يتخاطبان بها، و هي معرفة عملية غير نظرية ارتسمت صورها ورسخت في نظامهما العصبي المركزي منه و الخارجي على نحو استطاعا فيه أن يحكما أفعالهما ". فهي بالنسبة إلى المتكلم أو المبلغ تلك العمليات الخفية التي تحول أغراضه إلى سياق منظم من الألفاظ الدالة على هذه الأغراض. و هي بالنسبة إلى المخاطب تلك العمليات التي تترجم تلك الألفاظ و تحملها على المعاني المقصودة منها(40) .وتشومسكي يركز على الإبداع الخاص بالجمل انطلاقا من المعرفة الواعية للقواعد الموظفة باستمرار من طرف مستعمل اللغة حين تكلمه أو كتابته أو قراءته"(41)، لأن التيار التوليدي التحويلي يركز على المستويات العليا في الكلام، التي تتمثل في الجمل (42) وبخاصة تلك التي وقع فيها تحويل(43).

الكفاية التبليغية:

وبعضهم يوسع مفهوم تشومسكي للكفاية اللغوية بالحديث عن الكفاية التبلبغية التواصلية التي تعني" القدرة على استعمال اللغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض"(44)، لأن هذه الكفاية التبليغية تؤخذ من وسائط عديدة معرفية ونفسية واجتماعية وثقافية بناء على البنية الاجتماعية التي يعيش فيها المتكلم(45). ومن ثم تساعد هذا المتكلم على تنويع صور(46) الخطاب بما يلائم المقام(47) ويعبر عن مختلف الأغراض .

والكفاية التبليغية مهارة يكتسبها المتعلم ليحكم بها أفعاله الكلامية(أداءه) على نحو تكون فيه صفة راسخة تمكنه من ترجمة وتوظيف تلك القدرة(48)، فالمنهجية البنوية ممثلة في السلوكيين تنطلق من محتوى شكلي، أما المنهجية الوظيفية فتنطلق من محتوى دلالي . و البنويون يسجل أن انتقاء المحتوى عندهم قائم على أساس تحديد العناصر اللغوية المغلقة التي تقدم إلى كل المتعلمين، و لا تبالي بالفروق الفردية . أما في الوظيفية فإن الحدث الكلامي هو المقرر، و تكون الأحوال التي حدثت فيها الرسالة في بؤرة الاهتمامات (49) .

الأداء أو التأدية:

إذا كانت الكفاية هي امتلاك المتكلم والسامع القدرة على إنتاج عدد لا حصر له من الجمل والوحدات الإسنادية من عدد محدود من الفونيمات الصوتية، والقدرة على الحكم بصحة هذه التراكيب الإسنادية من وجهة نظر نحوية تركيبية، ثم القدرة على الربط بين الأصوات المنتجة وتجمعها في مورفيمات تنتظم في جمل يتمكن من خلالها مستعمل اللغة من إنتاج وتأويل تراكيب إسنادية ذات بنيات متنوعة ومعقدة في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة. وهي تقابل القالب النحوي الذي يعني الانتحاء. وكل ذلك يتم في عمليات ذهنية داخلية(50)، فإن الأداء الكلامي هو الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة(51) أي هو الاستخدام اللغوي عند فرد بعينه.

والأداء بمفهوم" تشومسكي" هو تحقيق اللغة وتنفيذها فعليا، أي نقلها إلى حيز الاستعمال الشفوي أو الكتابي. فهو يتمثل في استعمال اللغة وإنتاج جمل تبدو في فونيمات ومورفيمات تنتظم في تراكيب إسنادية خاضعة للقوانين اللغوية المسؤولة عن تنظيمها. فتوظيف الكفاية اللغوية عندما ننتج أو نفهم جملا وظيفية(52) من خلال صيغ ذات دلالات مستمدة من السياق يشكل

الأداء اللغوي(53). ومنه فالأداء الكلامي هو إتقان اللغة في وقت من الأوقات في عملية خطابية(54) أي هو الاستعمال الآني الفعلي للغة ضمن سياق معين. وهذا الاستعمال تقوده الكفاية اللغوية الذي هو انعكاس مباشر لها(55).

كيفية الوصول إلى الكفاية و الأداء :

لقد سبق أن بين لنا " ابن جني " أن النحو هو انتحاء سمت كلام العرب " الذي يقصد به كلامي وكلامك وكلام الآخرين الذي نتعامل به في حياتنا اليومية(56).

و النحو بمفهوم الانتحاء الذي تصوره " ابن جني" وجد لغرض تعليمي، ويعد وسيلة مساعدة للاستقامة في الأداء الفعلي للكلام. سواء أكان المتكلم أعجميا أم عربيا ضعفت سليقته بسبب تأثير الاختلاط بالعناصر غير العربية، أم بسبب ابتعاده عن البيئة اللغوية العربية القادرة على إكسابه العادات اللغوية بين أفراد مجتمعه اللغوي المتجانس(57). وقد تبدت هذه النزعة التعليمية في التعريف الذي قدمه" ابن جني"

للنحو حين تصوره بأنه انتحاء سمت كلام العرب(58). فالنحو وسيلة مسعفة تقترب من العادة اللغوية و تعود إليها في صلتها الدائمة بالأداء الفعلي للكلام من حيث كونه ممارسة تداولية(59).

و إن معنى تعلم قواعد لغة ما هو تعلم نظام أو تركيب أو بنى مستقلة عن التراكيب الجاهزة ، بل استعمال تراكيب جديدة مبكرة وهذه التراكيب المبتكرة غير محددة في حين أن الجمل التي يستند إليها الممثلة بالنسبة إليه النماذج محددة ومنتهية، لأن هذا النظام من القواعد يعود عليه بالمقدرة على إنتاج جمل و فهمها دون أن يكون قد سمعها أو عرفها من قبل(60) . و المنوال أو القالب عند" ابن خلدون" يقابل القاعدة التي ينطلق منها صاحب هذه الكفاية حين تحليله التراكيب الإسنادية. يقول" ابن خلدون":" ولنذكر هنا سلوك الأسلوب عند أهل هذه الصناعة و ما يريدون بها في إطلاقهم. فاعلم أنها عبارة عن المنوال الذي تنسج فيه التراكيب، ولا يرجع إلى الكلام باعتبار إفادته أصل المعنى(...) وإنما يرجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية باعتبار انطباقها على تركيب خاص. وتلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب وأشخاصها ويصيرها في الخيال كالقالب أو

المنوال، ثم ينتقي التراكيب الصحيحة باعتبار الإعراب والبيان فيرصها فيها رصا كما يفعله البناء في القالب
أو النساج في المنوال حتى يتسع القالب بحصول التراكيب الوافية لمقصود الكلام ويقع على الصورة الصحيحة باعتبار ملكة اللسان العربي فيه"(61). فالمتمتع بالكفاية اللغوية ليس مقلدا جملا سمعها أو حفظها، وإنما هو مبدع تراكيب لم يسمعها من قبل تبعا للنماذج والقواعد التي يقيس عليها. وينبغي له أن لا يخرج عن سمتها حين بنائها أو تحليلها. ولعل الاحتكام إلى جوهر قضية الاكتساب اللغوي بالاهتداء إلى حقيقة الحدث اللساني التي هي ملكة تروض كما تروض اليد على النجارة
أو الحدادة هو الذي قاد" ابن جني" وكل رواد أصول النحو في التراث العربي إلى التأكيد على أن اللغة هي مثالات مجردة تصاغ بالحدود والقوانين، وعنها يتولد بالقياس الكلام المنطوق والمنجز فعلا. وبذلك يكون" تحصيل الكلام معادلة تصاعدية بين المنصوص(الأخذ) ، والقياس عليه(الابتكار) ومعلوم أن اللفظ المنصوص هو معطى مسلط على الإنسان. وأما صياغة مثيله طبقا لقوالبه فهو توليد ذاتي لأنه خلق
وإبداع"(62). وإذن فذو الكفاية اللغوية يبني تراكيب لم يسمعها من قبل توجهه في ذلك المثل والقوالب وحدود إجرائية. إذ إن" النظام الذي اكتسبه المتكلمون على شكل مثل وحدود إجرائية وهم لا يشعرون شعورا واضحا لوجودها وكيفية ضبطها لسلوكهم اللغوي لا يكون إلا إذا تأملوها وإن كان هذا التأمل لا يفيدهم شيئا إذ هو مجرد استنبطان إحكامهم للعمليات التي تنبني على تلك المثل" (63).
أي أن صاحب هذه الكفاية مبدع يؤلف جملا غير متناهية بالعدد المتناهي من القوالب والنماذج التي ينسج عليها. وأساس ذلك أن المتعلم لا يكتسب هذه المهارة
التركيبية (64) بحكايته لما يسمعه من الكلم والجمل نفسها، بل من حكايته العمليات المحدثة لها(65). أي باكتساب الصور لا الألفاظ والتراكيب الإسنادية نفسها. وهذا ما قد لاحظه علماؤنا عن النحو(66).
والكفاية اللغوية و التبليغية تحصل بالسماع والقياس والإبداع للمفردات والتراكيب ،لأن المتعلم لا يسمع كل التراكيب و البنى" ومعاذ الله أن ندعي

أن جميع اللغة تستدرك بالأدلة قياسا، لكن ما أمكن ذلك فيه قلنا به ونبهنا عليه ممن نحن له متبعون
وعلى مثله وأوضاعه حاذون"(67)، ذلك أن المتعلم لا يسمع كل التراكيب و البنى ، ثم إن " ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب. ألا ترى أنك لم تسمع أنت ولا غيرك بأسماء كل فاعل ولا مفعول، وإنما سمعت البعض فقست عليه غيره"(68).
" وإذا كان الإنسان لا يستطيع أن يتكلم باللغة إلا إذا سمع صيغها الأولية في نشأته، فإن سماع تلك الصيغ ليس هو الذي يخلق المقدرة اللغوية في الإنسان، وإنما هو يقدح شرارتها فحسب. وهذا ما يفسر الطابع الخلاق في الظاهرة اللغوية وكذلك طابعها اللامحدود"(69).
والملكة أو الكفاية التبليغية تحصل بسماع اللغة الصحيحة وتكرارها. حيث إن اللغة الصحيحة تتكون لدى المتعلم بسماعه النماذج الفصيحة و من المعايشة المستمرة للنطق بها في بيئته اللغوية. وقد كانت هذه هي حالة العربي الأولى الذي تعلم العربية على السليقة حين كان مناخه اللغوي صالحا لتلقي هذه الملكة". فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيه يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم فيلقفها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستماعه يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"(70). وهذه المقدرة التي يكتسبها المتعلم بمعايشته أهل اللغة وباستماعه إلى كلامهم في أغراضهم المختلفة ثم محاكاتهم في النطق والأداء وفي استعمال الكلمات وفي تركيب الجمل و الوحدات الإسنادية ، وفي اختيار ما يناسب المقام الذي يرومه هي ما يسمى بالسليقة اللغوية . فاللغة العربية إعرابا وبلاغة لم يكن العرب يستعينون على تحصيلها عن طريق معرفتهم قوانينها المخصوصة، بل كان الصبي ينشأ بين قومه يسمعهم يتخاطبون فيحدث لأساليبهم و تراكيبهم في نفسه أثر ثم يتكرر ذلك فيزيد هذا الأثر ويزيد التكرار فتحدث له الملكة التي تجعله ينطق
بالصواب و إن لم يقصد أن ينطق به. يؤيد ذلك قول للسيوطي نصه" تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما فهو يأخذ اللغة عنهما على مر الأوقات وتؤخذ تلقنا من ملقن وتؤخذ سماعا من الرواة الثقاة ذوي الصدق والأمانة"(71). فمعرفة اللغة العربية السليمة إنما كان كما قال ابن

جني:" بالنسبة إلى الأعرابي الفصيح بالقوة لا بالصنعة(72) أي أنه يؤخذها بدون تعلم القواعد الخاصة بها. ذلك أن المجتمع إذا كان سليما في لغته ، فإن التعلم منه يكون تلقائيا (73) .

ولما لم يكن للمتعلم العربي الذي يريد أن يكون سليقيا مناخ صاف ومشرب عذب ينهل منه في عصرنا هذا- حيث إن البيئة الاجتماعية المحيطة بهذا المتعلم بعيدة عن الأداء السليم للغة العربية ، فالمنهج الفطري في تعلم اللغة الفصحى قد فسد على نحو يسجل فيه أن مستعمل اللغة إذا أخطأ لا يجد من حوله من يصوب خطأه- كان من الواجب أن يصطنع لمن يروم تعلم هذه اللغة مجتمع ومناخ يمكنه من اكتساب تلك الملكة اللسانية التواصلية . هذا المجتمع هو مجتمع النصوص .

"وهذا المجتمع مصطنع لا محالة ، لكنه سليم اللغة، و هو مجتمع النصوص الشعرية و النثرية و حفظها حتى تتنزل منزلة المحيط الاجتماعي" (74).

و لعل هذا المناخ هو الذي يمكن أن يعوض طلبتنا في الجامعات فقدهم وسيلة السماع الفطرية في تعلم اللغة . و يكمن في حفظ النصوص الجيدة نثرا وشعرا. سندنا في ذلك دعوة ابن خلدون التي جاء فيها" ووجه التعليم لمن يبتغي هذه

الملكة(75) ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث وكلام السلف (...) حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من عاش بينهم" (76) . إذ إن من عوامل ترسيخ الملكة أو الكفاية التبليغية محاكاة النصوص الجيدة التي تقدم نموذجا يقتدى به وينسج على منواله .

و القواعد النحوية التي تعد الحارس الأمين لهذه الكفاية (77) يرى ابن خلدون أنه لكي تكون ذات منفعة ينبغي أن تدرس عن طريق النصوص الرفيعة. يستشف ذلك من قوله الذي استشهد فيه بكتاب سيبويه الذي جاء فيه " و قد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرا بهذه الملكة و هو قليل ،(...) فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط بل ملأ كتابه من أمثال العرب و شواهد أشعارهم وعباراته فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة "(78). و بعد عرض الصور و النماذج و فهمها تأتي مرحلة النسخ على منوالها، و البناء عليها حتى يصح من يريد الحصول على هذه الكفاية التبليغية اللسانية بمثابة الذي حصل عليها في المجتمع الفصح الناشئ عليها

وكثرة الحفظ من الكلام الجاري على أساليب العرب مدعاة ارتسام صورة المنوال و الصور المنسوجة عليها تلك التراكيب فينسج هو عليها و يكون ذلك بمنزلة من نشأ معهم.

كيفية تدريس دروس الجملة الوظيفية.

إن عملية التعليم والتعلم في صورتها العامة هي تقاطع بين مجموعة من المكونات، يؤدي التفاعل الإيجابي فيما بينها إلى تحقيق الأهداف المتوخاة من هذه العملية. وهذه المكونات، وجدنا أنه ليست منسجمة مع بعضها حتى يكتب لها ذلك التفاعل الإيجابي. فمضامين دروس الجملة الوظيفية التي في المقرر انتهينا إلى أنها غير متكافئة وغير متوازنة مع قدرة المتعلمين وحاجتهم الملحة في المرحلة الجامعية، إن في الكم وإن في النوع.

وكانت نقلا وتكرارا لما هو مسطر في المناهج التقليدية التي تستمد مادتها من المصادر القديمة دون تمحيص. مما أدى إلى تكريس المشاكل النحوية التي يسجل تراكمها مرحلة بعد مرحلة بدءا بالمرحلة الأساسية، وانتهاء بالمرحلة الجامعية.

و الطرائق الحديثة تلح على ضرورة ربط المعلومات القديمة بالحديثة .

و التقويم الذي يعد من أهم تلك المكونات يلاحظ فيه غياب التقويم التربوي الذي يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الغايات من تعلم هذه الدروس . وفي مقدمة تلك الغايات

درجة قدرة المتعلمين على توظيف ما اكتسبوه توظيفا فاعلا . إذ يسجل أحيانا عدم

التطابق بين الأهداف و العناصر(79) المستعملة لقياس مدى بلوغ تلك الأهداف .

و أحيانا أخرى يسجل أن أسئلة التقويم لم يكن فيها تنوع من حيث اختيارها مستوى القدرات المستهدفة . حيث غالبا ما يهمل فيها مستوى التركيب أو التحليل الذي إن وجد ، فإنه يكون في مستوياته البسيطة الدنيا ، كأن يطالب التلميذ بتركيب جملة لها

محل من الإعراب . كما أنه لم يتوصل بعد إلى إدراك أن النحو بمعنى الانتحاء مهارة من المهارات يكتسب بكثرة المران و معاشرة التمارين، و التدريب عليها تدريبا متكررا في المواقف المختلفة حسب ما تقتضيه أحوال

الخطاب الحقيقية غير المصطنعة (80) التي نطمئن إلى أنه يستعاض بها بالانغماس اللغوي .

من التقويم الانتقالي إلى التقويم التكويني:

إذا كانت وظيفة التقويم في الاتجاه البنوي تتحدد في قياس الكفاية اللغوية و نجاعة الطريقة التي سلكها الأستاذ فإن التقويم في الاتجاه الوظيفي مهمته قياس الكفاية التبلغية ، محترما المستويات العليا لصنافة " بلوم".

2- الطريقة:

إن الطرائق التربوية تتفاضل فيما بينها تبعا لما تحققه من أغراض. ونستطيع أن نظفر بالطريقة الفاعلة المثلى متى أدركنا الغاية منها، وعرفنا الباعث إليها. فإذا كان منتهى همنا أننا نسير في سبيل تحقيق الغاية المتمثلة في إقدار المتعلم على التواصل السليم الذي يجعله قادرا على فك رموز اللغة عندما يستقبلها، وقادرا على تركيبها حين يريد التعبير عن نفسه والاتصال بغيره(81) - ولا نحسب أن الغاية المثلى من نشاط النحو الذي هو انتحاء سمت كلام العرب إلا كذلك،لأن النحو منذ البداية قصد له أن يضطلع بمهمة محاكاة غير العربي للعربي في طريقة كلامه وأن يلحق به في استخدام أساليب لغته(82)- فليس لنا من سبيل إلا بتجاوز الطريقة النمطية الرتيبة التي يعالج بها نشاط القواعد في للوصول بسلام إلى ترجمة هذه الغاية.

فالمحتوى المختار لا يحقق هدفه إلا إذا اختيرت له الطريقة الفاعلة المؤمنة تبليغه. فعلى قدر حسن اختيار المدرس الطريقة المناسبة يكون نجاحه في مهمته أوفر. والطريقة تعني الخطة الإجمالية الشاملة لنشاط ما، " أي مجموع أشكال الأداء والأساليب التي يتم عن طريقها تحقيق الأهداف التعلمية المقصودة. إنها باختصار ديناميكية العملية التعليمية، "(83) فبعد أن يحدد الأستاذ المحتوى المراد إكسابه متعلميه ينبغي له أن يبحث عن الكيفية التي تمكنه من آداء رسالته بصورة فاعلة ومتكاملة(84)، وذلك بالطرائق والأساليب التي تجعل دراسة القواعد النحوية

وسيلة(85) فعالة في تنمية الكفاية التبليغية التي هي الهدف النهائي لتعليم وتعلم العربية(86).

وثمة طرائق بإمكانها أن تسهم في تحسين مردودية العملية التعلمية لدروس النحو يراعى فيها ما يلي:

1- السياقية و الاجتماعية: وتقتضي أن تقدم الوحدات اللغوية المراد تعلمها في سياقات ذوات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة المتعلم، وليس دراستها في صور منعزلة.
2- البرمجة: وتعني توظيف المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد. بحيث يقدم هذا المحتوى الجديد متصلا بسابقه وفي سياق يفسره.
3- الفردية: وتعني أن يعرض المحتوى اللغوي الجديد في صورة تتيح لكل متعلم الاستفادة. وأساس ذلك أن الطريقة الجيدة هي تلك التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. بخلاف النظرية السلوكية الموحدة لكل المتعلمين.
4- النمذجة: وفيها يكون الحرص على تقديم نماذج جيدة صالحة لأن يحاكيها متعلم اللغة(87).
5- التفاعل: ويقصد به تفاعل المعلم والمتعلم حين العملية التعليمية التعلمية(88). وذلك باستمرار التصحيح الارتجاعي. والمدرس الناجح هو الذي يعتمد في آداء رسالته على " التصحيح الارتجاعي" القائم على تبادل الأدوار بينه وبين متعلميه لكونه يمثل قاعدة أساسية عند علماء التربية . إذ بواسطته يتم التأكد من أن المتعلم قد حفظ وفهم جيدا. فهو يهدف إلى إقامة وتثبيت علاقة تربوية مستمرة مع كل متعلم(89). والتصحيح الارتجاعي يجعل نظام التخاطب دائريا لا يتجه في اتجاه واحد. واللسانيات الحديثة تنظر إلى المتعلم على أنه عنصر فعال بإمكانه أن يشارك في إنجاح الدرس. وهي تدعو إلى الطرائق الحديثة التي انبنت في أسسها على النظرية التواصلية(90). فالدرس حين يتخذ مسارا واحدا(ذهاب بلا إياب) ينعدم دور المتعلم(91). واستيعاب المتعلمين لصور الجملة يعاني نوعا من العنت يمكن إرجاع سببه إلى ما يلي :
أ- عدم تحقيق الانغماس اللغوي"Bain Linguistique" الكافي. وهو ما يؤدي إلى الخلل في العملية التعلمية. ذلك أن" الانغماس اللغوي" يعد عاملا مهما في اكتساب الملكة التبليغية، وتمكين المتعلم من ممارسة اللغة ممارسة حقيقية. " وأعظم شيء أثبته العلماء هو أن تطور الملكة اللغوية يتم في بيئتها اللغوية. فلا يسمع المتعلم إلا اللغة التي هو بصدد تعلمها. فلا بد أن يعيشها وحدها، وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية "(92) لكن المتعلم لا يجد المناخ المناسب الذي يمارس فيه هذه اللغة، وهذه الصور التي درسها كيف

ترسخ؟ فلا المحيط الذي يعيش فيه يمارس هذه الصور، ولا المدرسة تخصص جانبا كبيرا لهذه التمارين التحليلية التركيبية.
ب- عدم وجود أهم عنصر من العناصر المحققة الإفادة والمردودية في العملية التعلمية وهو" التصحيح الارتجاعي". فنادرا ما يطرح هذا المفهوم التربوي على الرغم من أهميته في العملية التعلمية. ومرجع ذلك إلى أن المعلمين يسلكون طريقة الإلقاء حتى في الجزء المخصص للتطبيق والمران. ومن ثم لا تتاح للمتعلم فرصة لكي يكون طرفا فاعلا في العملية التعلمية. كما يسجل أن التمارين الكتابية – وهي هامة – تجور على التمارين الشفوية التي هي الصورة الأصلية للكلام ،لأن التعبير الشفوي هو السائد في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي(93). وإذا كان المتعلم في المرحلة الثانوية في حاجة مسيسة إلى الانغماس في اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة(94) فإن ذلك الانغماس لن يجده إلا في مجتمع النصوص.

ولقد خلصنا إلى أن طريقة المنهاج لا تقوى على تحقيق الكفاية التبليغية لعنايتها المفرطة بتلقين المتعلم القواعد النحوية(95). ثم إنه بتصورها أن عملية الاكتساب اللغوي إنما تتحقق عن طريق استظهار القواعد، وكذا اقتصارها على محاكاة النماذج القديمة تكون قد أبعدت كل نشاط فكري، لأنها لم تعر الاهتمام للمتعلم محور العملية التربوية، ولم تراع قدراته العقلية. حيث جردته مما يحمله بداخله من استعدادات وطاقات لغوية خلاقة، تمكنه من إنشاء وفهم ما لا حصر له من الجمل الوظيفية. لأن الاستعداد كفاية يمكن أن تخضع للقياس والاختبار(96) حيث إن حفز المتعلم ودفعه لأن يشارك في صياغة المعرفة النحوية هام جدا. إذ بذلك تتمكن تلك القواعد والمفاهيم من الاندماج مع معارفه اللغوية فتتحول تلك المعرفة النظرية الاصطلاحية لديه إلى معرفة إجرائية وعملية(97). من أجل ذلك وجدنا " ابن سينا" يوصي بوجوب مراعاة الحذق الفطري. فيحذر من حمل المتعلم على صناعة لا يطيقها ولا يجد في ممارستها لذة خاصة.وبالإمكان تصور ملامح طريقة فاعلة لإكساب المتعلمين الملكة التبليغية، تعتمد على التدريبات النحوية، وتشمل كلا من المعرفتين: المعرفة العفوية، والمعرفة الواعية التي يكون التركيز فيها على النحو التربوي، الذي يتميز بأنه يقتصر على المظهر المطرد للقاعدة، وعلى القواعد الوظيفية(98).

ويمكن حصر أنواع التمارين البنوية(99) التي تشكل أهم الأسس المكونة لملامح الطريقة الخاصة بذلك من حيث الهدف إلى نوعين رئيسيين:
1) تمارين تهم اللغة وإنشاءها(تمارين الاستعمال)(100).
2) تمارين إدراك العناصر اللغوية ومكونات نظريتها. لأن تعلم اللغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلم آليات الكلام. بل لا بد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها(101).

طريقة تعلم صور الجملة الوظيفية :

لتدريس صور التراكيب الإسنادية الأصلية تتبع الخطوات التالية :
1- تحليل المفهوم النحوي و صياغة أهداف سلوكية تستهدف التعرف على مكونات هذا المفهوم النحوي (102) و يقصد بذلك التحليل اللساني الذي يعد وسيلة تهدف إلى وصف المادة موضوع الدراسة وصفا علميا دقيقا (103)
2 – تحديد صور الجملة الوظيفية المراد تعلمها في ضوء تلك الأهداف .
3 – انتقاء الأمثلة المغطية تلك الصور مع الاقتصار على الموظف من هذه الصور في الاستعمالات التي يحتاج إليها المتعلم و السبيل المثلى لاستيعاب تلك الصور هو التمثيل الكثير ، و التدريبات المتنوعة من حيث الكم و الكيف وتيسير تعلم الجمل الوظيفة بالصور يكون كالآتي :
إن المفهوم الإجرائي لمصطلح تيسير النحو الذي يقصد به الانتحاء نطمئن إلى إنه تكييف النحو و الصرف مع المقاييس التي تقتضيها اللسانيات التطبيقية عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين. فغلى هذا فالتيسير ينحصر في كيفية تعلم النحو لا في النحو ذاته(104).
و إيثار هذا البحث تدريس النحو الذي هو الانتحاء باستخدام الصور مرده إلى أن
الصور التركيبية اللغوية بناء تربوي يعتمد على مدخل بنية العلم، و " تعليم البنية في جوهرة هو تعلم كيفية ارتباط الأشياء بعضها ببعض بحيث يصبح لها معنى واضح من خلال التفكير التحليلي"(105).
و حيث إن الجملة هي " قسم من كلام له معنى و لبعض أجزائها معنى مستقل(106) باعتباره لفظا و إن كان لا يعبر عن حكم"(107) فإن كتابة جملة ما يعني أن تعرف ماذا تريد أن تقول و أن تحسن التعبير عنه. و هذا يعني ببساطة أن تملك أداة التعبير

و هي المهارة اللغوية في كيفية ترتيب وتركيب الكلمات، وذلك حتى تحسن الوصول إلى هدفك بدقة و إحكام(108). ولما كانت الجملة هي الخطوة الأولى في عملية التركيب الإسنادي للتعبير عن الفكرة(109). إذ" إن وحدة الكلام هي الجملة لا الكلمة"(110)، فإن استخدام الصور التركيبية التي تكون عليها هذه الجملة يبدو ضروريا في تدريس النحو لتلامذة التعليم الثانوي ليفهموا كيفية تكوين الجملة ، و ليعرفوا كيفية ترتيب الكلمات فيها تبعا لكل قاعدة نحوية (111)، و إدراك العلائق و العلامات المميزة لكل صورة من الصور التركيبية لهما(112).

واستخدام الصور التركيبة في تدريس النحو يبدو ضرورة ملحة لأسباب. لعلّ أهمها يكمن في حفظ بعض التلاميذ القواعد النحوية دون قدرتهم على استخدامها، ودون فهمهم إياها فهما واضحا يزول معه اللبس و الغموض و التداخل بينها، بحيث تكون كل قاعدة منها واضحة جلية في أذهانهم لها صورها التركيبية الخاصة التي تميزها عن غيرها من القواعد النحوية(113).وهذه الطريقة تعد مرشدا و دليلا يساعد المتعلم على توظيف القواعد النحوية و استعمالها استعمالا صحيحا من خلال ربط المثال أو الشاهد بالصورة التركيبية الخاصة بقاعدته وهذا النوع من التدريس يعد طريقة الانتحاء الوقائي الواجب

اتباعها(114). ذلك أنه " لا تكتسب لغة بدون قواعد نحوية(...) فكل الألسنة واللغات الأخرى يمكن تعلمها بالنحو(...) وأعرف بعض الأجانب مكثوا مدة طويلة حتى تكلموا الإنجليزية، ولا يزالون بعيدين عنها. وكان السبب الحقيقي أنهم لم يتعلموا بالنحو"(115). لذلك ستكون تعليمية هذه الصور عبر الانتحاء الوظيفي التداولي، وهو تلك الآليات والعلائق الوظيفية التي تساعد المتعلم حين معرفته إياها على امتلاك الكفاية الذاتية التي تمكنه من استخدام البنى والتراكيب الإسنادية التي يحتاج إليها بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت نفسه(116).فعند تدريس الجملة المؤدية وظيفة المبتدإ. تعرض صورة الجملة الاسمية التوليدية البسيطة قبل أن تعرض صورة الجملة الاسمية التحويلية التي قد يضيف إليها المدرسون ما يرونه مناسبا لمستوى تلاميذهم، ولابد من الاهتمام ببيان الصور التركيبية في التدريبات التطبيقية. وأساس ذلك أن لكل صورة سماتها و تركيبها البنوي الذي يميزها عن غيرها من الصور التركيبية. سواء أكانت هذه العناصر ممثلة في الترتيب(117)، أم في الزيادة،

أم في الحذف، أم في الاستبدال (118).و التعليم بالصور يتوخى منه إقدار المتعلمين على فهم جمل لغتهم المتجددة غير المتكررة، و إقدارهم على صياغة الجمل التي ليست تكريرا لأية جملة أخرى (119) و في كل موقف من مواقف استعمالهم للغة .و الكفاية اللسانية والتبليغية المنشودة من دراسة صور الجملة هي الوصول بالمتعلم إلى التمتع بالكفايات الأربع؛ كفاية القراءة، و كفاية الكتابة، و كفاية الكلام ، و كفاية
الاستماع. فكفاية القراءة يكون فيها هذا المتعلم قادرا على تعرف أغراض النص المقروء المختلفة، و طرائقه المتباينة في الكتابة مع تفسير المعنى الذي يقصده الكاتب سواءا أكان من خلال البنيات السطحية أم البنيات العميقة للتراكيب والمفردات الموظفة فيه . وكفايته في الكتابة تتمثل في إقداره على الكتابة المعيارية مفردات و تراكيب وفق الأغراض المتنوعة. و كفايتا الكلام و الاستماع يمكن اختصارهما في جعله قادرا على فهم الأفكار الأساسية و الثانوية في المحاضرات و المناقشات و كذا أن يكون قادرا على المشاركة في تبادل الأفكار مع تنويع أسلوب الكلام بما يناسب المواقف المختلفة(120)
ولا شك أن الوقوف عبر الصور المتنوعة للجمل الوظيفية على اختلاف أنواعها بما فيها الجمل الحجاجية(121) من القرآن الكريم و اتخاذها نماذج ينسج المتعلمون على منوالها ييسر لهم الوقوف على أرقى المستويات من الاستخدام اللغوي. سواء أكان ذلك من حيث مفرداتها، أم من حيث كيفية بناء تراكيبها المتنوعة، أم من حيث العلائق الخاصة بين المفردات و التراكيب. فضلا عن أن اتصالهم بهذه الصور المتنوعة يكسبهم القدرة على فهم أسرار اللغة و إدراك الفروق التي بين الاستخدامات اللغوية المحدودة التي تعلموها و الاستخدامات المجازية الإعجازية في هذه النصوص الراقية .

الخاتمة:

إن تيسير استيعاب صور الجملة و غيرهما من البنى في زمان نتقلى فيه الفصحى تعلما و صناعة، لا طبعا واكتسابا(122) واجب حتمي(123)، لأن تعليم اللغة لا ينحصر في اكتساب المتعلم لآليات الكلام، بل لابد أن يراعي أيضا آليات الإدراك للعناصر اللغوية وفهم مدلولاتها(124) .
فحين تدريس صور الجملة الوظيفية يقدم المعلم التراكيب التي تحتوي على العناصر غير المزيد فيها ثم تليها تدريجيا المزيد فيها بحسب عدد الزيادات، أي تعرض البنية التوليدية، ثم البنية التحويلية. إذ لابد في كل درس أن

يشعر المعلم متعلميه بالتقابل القائم بين العنصر الجديد و العنصر الذي هو أصله، و قد سبق لهم أن
اكتسبوه(125). و" أما تقديم الأصول على الفروع فلأن الأصول تمتاز عن فروعها ببساطتها لفظا و معنى(126). إذ الفرع هو الأصل مع زيادة إيجابية أو سلبية، و لأن الانتقال من الأصل إلى الفرع هو تحويل طردي. فتقدميه على التحويل العكسي (رد الفرع إلى الأصل) مناسب لمسيرة التطور والنمو اللغوي"(127). و التدريس بالصور يكون بالاعتماد على الباب الذي هو مجموعة من العناصر تتضمن مثلا من النحو والصرف التي تطرد اطرادا تاما ثم التي تقل فيها الشواذ(128). وقد رأى بعضهم أن من بين محاولة تيسير النحو المطالبة بأن يتسع الدرس النحوي ليشمل دراسة أحكام نظم الكلام وأسرار تأليف الجملة الوظيفية(129).
حيث إنه يعد الترسيخ العملي الإجرائي لصور الجملة الوظيفية.
ثم إنه " ليس أقدر على ذلك من إثراء الحافظة لدى الناشئة بالأساليب البليغة والآثار الفصيحة وفي مقدمتها بلاء مراء القرآن الكريم الذي ينبغي أن يكون مصدرا لسلامة الفكر و منبعا لصحة النطق و يقفوه في ذلك الحديث النبوي الشريف ثم وصايا الخطباء و خطب البلغاء و أشعار الفحول و كتب الصادقين الشرفاء(130). أي بالنماذج و القوالب و المثل يعرض على المتعلم صور متنوعة للجمل المراد تعلمها من الكلام الفصيح. و بعد تحليلها و بيان أصلها(بنيتها العميقة) وبيان أغراضها يطالب المتعلم الذي يريد الحصول على هذه الكفاية بالنسج على منوالها بعد أن يكون قد ارتسم في ذهنه المنوال الذي نسجت عليه تلك الجمل
المعروضة أمامه.و لا يعني أن تعلم التلاميذ البنى و التراكيب يتم فقط كما هو الشأن عند البنويين السلوكيين بالسماع و المحاكاة. وإنما المحاكاة تكون في مبتدإ الأمر، ثم بعد ذلك يدخل المتعلم مرحلة الإبداع كما يرى ذلك التوليديون، لأن التعلم بطبيعته كما بينا
يرتبط بمعيارين : الأول صور مجردة للتراكيب و الأبنية(131) و هي ما يسمى بالقاعدة التي يصوغ وفقها المتعلم أبنية و تراكيب من إنشائه بعد الاستئناس بنماذج دالة(132). والثاني اعتماد القاعدة قياسا يقيس عليه ما لا حصر له من البنى والتراكيب. فالتعلم بالصور يحاول أن يجمع بين الوصف الخارجي الذي يمثل المنقول، والتحليل الداخلي الذي يمثل المعقول. أي

يزاوج بين القاعدة النحوية والمثال الحي الممكن استعماله في ألسنتنا.يقول الدكتور" محمد مدكور": " إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، و إنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة و إجراءات تلقائية و قوالب صماء نتجرعها تجرعا عميقا بدلا من تعلمها لسان أمه و لغة
حياة "(133) .وعند تعلم النحو باستخدام الصور في أثناء تنويع صور الجملة الوظيفية المنشودة بالاستبدال، أو الترتيب، أو الحذف ينبغي للمعلم أن يطالب المتعلم بالتعليل لأن" التعليل شكل من أشكال الكفاية اللغوية"(134)، ولأن التعليل مرتبط بالحكم النحوي. إذ إن غاية النحويين هي إنشاء معيار نحوي له من الاطراد والتوسع والبعد عن الشذوذ ما يعصم الألسنة من اللحن. فالنحو العربي متساوق في خطين: خط الثبات، و يمثله الوصف، وهو" القانون الثابت للغة و الذي لا يتغير باجتهادات الأفراد(...) يميل إلى الثبات، و خط التغير و يمثله التعليل"(135). لأن الانتحاء بالنسبة إلى الجملة الوظيفية هو في أصله لفهم النص القرآني وليس من أجل مصلحة آنية . و الأمر نفسه بالنسبة إلى المقاييس الأخرى. إذ ينبغي للمتعلمين أن يستوعبوا المضامين المنشودة ، ثم بعد ذلك يعبرون عن استيعابهم لها عبر الإبداعية التي يبدونها في مجال التقويم . إذ لا يتقيدون بما قدم إليهم إزاءها.

الهوامش

(1) ينظر محمد الدرج : التدريس الهادف ، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية ، كلية التربية، جامعة محمد الخامس ، المغرب ، ط1 ،1991 ، ص 25.

(2) ينظرد بشير إبرير في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل ، جامعة عنابة ، عدد 8 ، جوان 2001 ، ص 70 ،71 .

(3) ينظر محمد الدرج : المرجع نفسه ، ص 28 .

(4) نصر الذين سمار : المنهج التربوي و انعكاساته على اتجاه المراهقين ، رسالة ماجستير ، معهد علم النفس
و علوم التربية ، جامعة الجزائر ، 1993 / 1994 ، ص 17 .

(5) سبيرزهارلد: المعلم و المنهج ، ترجمة أحمد أبي العباس وسعد ديار ، دار النهضة العربية ، مصر ، د ــ ت ، ص 21 .

(6) و إن من أهم الأسباب المسهمة في خلق أزمة النحو في المجال التربوي التعليمي قصور المعلم في فهم وظيفة القواعد وعدم وضوح الأهداف المتوخاة من تدريسها .

(7) ينظر د . ميشال زكريا : مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، المؤسسة الجامعية لدراسات و النشر
و التوزيع ، بيروت ، ط2 ، 1985، ص 9 .

(8) ينظر الدكتور جابر عبد الحميد : التدريس و التعلم، دار الفكر العربي، ط 1 ، 1998 ، ص 157 ، 158 .

(9) يقصد بالصناعة : تعليم القواعد النحوية .

(10) ابن خلدون : المقدمة 2 / 487.

(11) ينظر محمد الدرج : المرجع نفسه، ص 28 .

(12) ينظر– د – بشير إبرير :(استراتيجية التبليغ في تدريس النحو) أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001 ، ص 483.

(13) ينظر – د – بشير إبرير: (استراتيجية التبليغ في تدريس النحو) ، أعمال ندوة تيسير النحو ، ص 503

(14) عبد الكريم طه : (علم اللغة و تدريس اللغات) ، مجلة كلية الآداب ،عدد 5 ، 1974 ، ص 204

(15) ابن حويلي الأخضر ميدني : (الأثر التربوي و النفسي لكتاب النحو المدرسي في المرحلة الأولى) ، أعمال ندوة تيسير النحو ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر ، 2001 ، ص ، 452 د

(16) ابن خلدون المقدمة 2 / 482

(17) تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية 102 أسسه ، تطبيقاته ، دار القلم ، الكويت ط 4 983 ، ص102.

(18) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح : (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات ، معهد العلوم السانية و الصوتية ، الجزائر ، العدد 4 ، 1974 ، ص 41 ، 42

(19) ينظرد. عبد الرحمن حاج صالح : (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) ،المرجع نفسه ،ص 53 ــ 57

(20) المنهاج التربوي الجزائري أثر أن يستعمل مصطلح " نشاط " بدلا من المادة . فاللغة العربية تنتظم أنشطة كثيرة منها نشاط النحو .

(21) د . مازن الوعر : (النظريات النحوية و الدلالية في اللسانيات التحويلية و التوليدية) ، مجلة اللسانيات ، معهد العلوم اللسانية و الصوتية ، العدد 6 ، 1982 ، ص 25 .

(22) د . سام عمار : (نظريات تسو مسكي اللغوية و الإفادة من تطبيقاتها) ، مجلة الموقف الأدبي ، معهد اللغة و الأدب العربي ، دمشق ، العدد 19 ، 1985 ، ص 38 .

(23) أحمد حساني : (البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية التواصلية) ، مجلة تجليات الحداثة ، معهد اللغة العربية و آدابها ، جامعة وهران،العدد الأول، 1992 ، ص 74.

(24) " يسميها البعض " لغة الأم " لأنها هي اللغة التي يفتح بها الطفل عقدة لسانه منذ ظهوره لدينا الناس ، وهي أول ما يصغي إليه عندما تناغيه أمه (...) لأنها اللغة التي يتحدث بها الطفل مع أمه " د ــ بن نعمان أحمد (علاقة اللغة الأم بالثقافة القومية) ، مجلة التربية ، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر ، أفريل 1982 ، العدد 2 ، ص 30

Noom Chomsky : Principes de phonologie Generative, Trad de (25) Piere,ed , seuil , paris , 1971, P 26.

(26) أحمد حساني : (البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية النحوية) ، مجلة تجليات الحداثة ، ص 74 .

(27) ينظر إبراهيم عاجي : الإبداع في اللغة حول الجديد عند تشو مسكي مجلة الفكر العربي المعاصر ، عدد 13 ، ص 168 .

(28) الجاحظ: أبو عثمان عمرو بن بحر : البيان والتبيين، دار الكتب العلمية ،بيروت ، لبنان ، د ت ، 45/3 .

(29) والذي يطمأن إليه هو أن الكفاية اللغوية قبل اكتسابها تكون شعورية أما بعد اكتسابها فتكون لاشعورية . قال

ابن خلدون" ولذلك يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابا

وبلاغة أمر طبيعي. ويقول كانت العرب تنطق بالطبع، وليس كذلك، وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت فظهرت في بادئ الرأي أنها جبلة وطبع". ابن خلدون: المقدمة، 4، 1399.

(30) ينظرد. ميشال زكريا: الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية ،ص 34

(31) ينظرد. ميشال زكريا: المرجع نفسه ،ص 35 .

(32) يقصد به الممارس و المستعمل للغة مرسلا كان أم متلقيا.

(33) ينظرد. عبد الرحمن الحاج صالح : (مدخل إلى علم اللسان الحديث) ، مجلة اللسانيات ، عدد 1 ، 1971 ، ص 32

(34) ينظرد.عبد الرحمن الحاج صالح :(أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)،المرجع نفسه ، ص 29

(35) الجرجاني : دلائل الإعجاز، ص 347

(36) صد بالجمل التراكيب الإسنادية سواء أكانت مستقلة معنى و مبنى أم لا .

(37) لأن القواعد هي التنظيم المحرك لآلية التعلم و الكامن ضمن الكفاية اللغوية .ينظر ميشال زكريا: الألسنية التحويلية والتوليدية ، ص 34 ، 35 .

(38) ينظر د. ميشال زكريا: ، الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية ، ص 36 .

(39) ينظر عبد الله الجهاد :(النموذج اللغوي عند عبد القاهرة الجرجاني)، جذور التراث ، العدد 6 ، 2001 ،

ص 330 .

(40) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح:(أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) ، المرجع نفسه ، ص21.

) Noom Chomsky : Principes de phonologie Generative, ed, du , seuil , 41(larousse , paris , 1971, P 26.

(42) عبد السلام المسدي : التفكير اللساني في الحضارة العربية ، الدار العربية للكتاب تونس ، 1981، ص 19.
(43) ينظر مفهوم التحويل في الجملة أو الوحدة الإسنادية،ص 564 و ما بعدها .
(44) د. عبد الرحمن الحاج صالح: الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية في الجامعات العربية، ندوة تعليم اللغة العربية ، 1984، ص10.
(45) ينظر بشير إبرير: النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ، رسالة دكتوراه ، قسم اللغة العربية و آدابها ، جامعة عنابة ، 2000 ، ص485.
(46) سواء أكانت صور خطاب توليدية أم تحويلية.
(47) ينظر – د– علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي ، الأسس المعرفية
و الديداكتيكية ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1998 ، ص101، 102.
Armand , colin ,)Dell. hymes vers la compitance de communiction,48(Paris 84 P.2
(49) د. شريف بوشحدان : تعليمية اللغة الأجنبية بين البينوية و الوظيفية التبلغية ، مجلة التواصل ، عدد8 ، ص102 ،103.
(51) ينظر خليل عبد القادر مرعي: أساليب الجملة، ص58.
) Chomsky : Aspects de la theroy syntaxique ,Trad , de Jean , claude , ed , 52(de seuil , paris , 1971 , p 13 .
(53) ينظر سام عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، مجلة الموقف الأدبي، ص38.
(54) ينظر أحمد حساني:(البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية التواصلية)، تجليات الحداثة ، ص69.
(55) ينظرد. ميشال زكرياء: الألسنية التحويلية التوليدية للقواعد العربية، ص32، 33 .
(56) ينظرد. سالم علوي : و قائع لغوية و أنظار نحوية، دار هومة ، الجزائر ، 2000، ص88 .
(57) ينظر الزغبلاوي:مسالك القول في النقد اللغوي،دار طلاس، دمشق،ط1 ،1984،ص 64
(58) ينظر ابن جني: المرجع نفسه ، 1 /34.
(59) ينظرأحمد حساني: (النظام النحوي العربي بين الخطاب الفلسفي الخطاب التعليمي) ، أعمال ندوة تيسير النحو،منشورات المجلس الأعلى للغة العربية،الجزائر ،2001 ، ص 400
(60) ينظرد. ميشال زكريا : الألسنية التوليديةوالتحويلية و قواعد اللغة العربية ،ص32 ،33
(61) ابن خلدون : المقدمة ،4 /1411 .
(62) عبد السلام المسدي : التفكير اللساني في الحضارة العربية ، ص219 ،220 .
(63) د.عبد الرحمن الحاج صالح : (مدخل إلى علم اللسان الحديث)،مجلة اللسانيات، ص 40
(64) أو التحليلية(الفهم والإفهام).

(65) ينظر عبد الرحمن حاج صالح : (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) ، مجلة اللسانيات ، ص57 .
(66) النحو هنا مصدر وليس العلم النظري الذي يشتغل به النحوي.
(67) ينظر ابن جني: الخصائص، 2 /42 .
(68) ابن جني : المرجع نفسه ،1 /557 .
(69) ابن خلدون : المقدمة ،4 /1268 .
(70) السيوطي : الصاحبي في فقه اللغة ، ص62 .
(71) ابن جني: الخصائص، 3/ 275.
(72) ينظرد. عبد الله شريط : الفكر الخلاق عند ابن خلدون ، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، الجزائر ،1975،ص 671
(73) ينظر الفكر الخلاق عند ابن خلدون ، ص 671.
(74) يقصد بالملكة الكفاية التبليغية البيانية.
(75) ابن خلدون :المقدمة ، 4 /1268 .
(76) ينظر عبد الله بن حمد الخثران : (حفظ النصوص الجيدة و أثره في ترسيخ الفصحى) ، مجلة كلية اللغة العربية ، الرياض ، العدد السابع ، 1977 ، ص 249 .
(77) ابن خلدون : المرجع نفسه . 4 /127.
(78) هذه المكونات هي: جميع هذه الوحدات الإسنادية وهذه الجمل.
(79) يقصد بالعناصر تلك الأسئلة المصوغة.
(80) ينظر د. رشيد بناني : من البيداغوجيا إلى الديداكتيك اكتساب و دراسة ، الحوار الأكاديمي و الجامعي، الدار البيضاء ط 1 / 1991 ، ص 39 .
(81) ينظر د. رشدي طعيمة : الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص33.
(82) ينظر ابن جني: الخصائص، 34/1.
(83) ينظر د. ميشال زكرياء: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة العربية، ص12.
(84) د. رشدي أحمد طعيمة : المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، ص198.
(85) ينظر د. ميشال زكرياء: المرجع نفسه، ص14.
(86) ينظر د. عبد الله حمد الخثران : حفظ النصوص الجيدة وأثره في ترسيخ الفصحى، ص249.
(87) ينظر علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص332، 333.
(88) لمعرفة نوع الأمثلة الحرية بالمحاكاة ينظر محمد محمود الدش: اللغة العربية أطول لغات الأرض عمرا، مجلة العربي، ص71.
(89) ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ص35.
(90) Carlo Romano : Enseigner c' est aussi savoir communiquer,ed, seuil , paris , 1980 , P38.
(91) مثل ما يحدث في الطريقة التلقينية التي يسلكها المنهج التقليدي والنظرية السلوكية.
(92) ينظر محمد الدرج: التدريس الهادف، ص61.

(93) د. عبد الرحمن الحاج صالح: علم تدريس اللغات والبحث العلمي في منهجية الدرس اللغوي، نقلا عن حسن خميس سعيد الملخ : نظرية التعليل في النحو العربي ، ص249 – 252 .

(94) ينظر خاولة طالب الإبراهيمي: (طريقة تعليم القواعد التركيبية في المدرسة الجزائرية) ، مجلة اللسانيات، ، العدد 4 ، 1981 ، ص42، 43.

(95) ينظر د. بشير إبرير:(نظرية التبليغ في تدريس اللغة العربية) ،أعمال ندوة تيسير النحو، ص497.

(96) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات ،ص23 ،72 .

(97) ينظر جميلة حمودي: طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية، ص556

(98) ينظر جميلة حمودي: المرجع نفسه، ص 482.

(99) ينظر ابن سينا أبو الحسن: كتاب السياسة في النصوص الفلسفية الميسرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1938، ص222.

(100) د. سالم عمار: (نظرية تشومسكي اللغوية والإفادة من تطبيقاتها)، الموقف الأدبي، ص40.

(101) التمارين البنوية طريقة تهدف إلى إكساب التلميذ المهارة الكافية في استعمال البنى التركيبية حتى يحكم المتعلم التصرف فيها عند الحاجة. والغاية منها أن يتدرب هذا التلميذ تدريبا منظما مستمرا على توظيف البنى المذكورة حتى ترسخ في ذهنه، ينظر طالب الإبراهيمي خولة: (طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية)، مجلة اللسانيات، ص64، 65.

(102) ينظر سمك محمد صالح: فن التدريس للغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت ،ص636.

(103) د عبد الرحمن الحاج صالح: (مدخل إلى علم اللسان الحديث)، مجلة اللسانيات، ص65.

(104) ينظر رشيدي طعيمة : الأسسس العامة لمناهج التعلم ، ص76 .

(105) ينظر د. ميشال زكريا : مباحث في النظرية الألسنية و تعلم اللغة ، ص15 .

(106) ينظر د.عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات ص32، 33

(107) ريان فكري حسني : التدريس أهدافه ، أسسه، أساليبه، تقويم نتاجه و تطبيقاته ،عالم الكتب القاهرة ، ط3 ، 1993 ، ص186 .

(108) و الحق أن كل جزء من الجملة أو الوحدة الإسنادية لا يستقل بنفسه معنى .

(109) ينظر عبده الراجحي : النحو العربي و الدرس الحديث، ص100.

(110) ينظرأبو حمدة محمد علي : فن الكتابة و التعبير، مكتبة الأقصى ، الأردن ، عمان ، ط3 ، 1994.، ص145.

(111) رضوان أحمد شوقي و عثمان صالح الفريح: التحرير العربي ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ط4 ، 1993 ، ص47 .

(112) الشماع صالح: ارتقاء اللغة عند الطفل ، دار المعارف ، مصر القاهرة ، ط3 ،1973 ، ص 129.
(113) سواء أكانت هذه الجملة توليدية أم محولة.
(114) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود : تدريس النحو في المرحلة الابتدائية باستخدام الصور التركيبية ،ص45 .
(115) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود : المرجع نفسه ، ص 33 .
(116) ينظر عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود : المرجع نفسه ،ص35.
(117) جورج بول: معرفة اللغة، ترجمة د. محمود فراج عبد الحافظ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2000، ص197.
(118) ينظر أحمد حساني:(البنية التركيبية في رحاب اللسانيات التوليدية التحويلية)، تجليات الحداثة ، ص414، 415.
(119) ينظرد. خليل عمايرة: في نحو اللغة وتراكيبها، ص66، 67.
(120) ينظر جورج بول: معرفة اللغة ، ص122، 123.
(121) ينظر خليل عمايرة: المرجع نفسه، ص 65، 66.
(122) Noom Chomsky : Aspects de la theorie syntaxique, p88.
(123) ينظر رشدي طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية .، ص69 .
(124) ينظر د.حواس مسعودي: (البنية الحجاجية في القرآن الكريم، سورة النمل أنموذجا)، مجلة اللغة والآداب، جامعة الجزائر، العدد12، 1998،ص 324 ، 325 .
(125) يميز المختصون في اللسانيات التطبيقية بين مصطلحين هما : التعلم والاكتساب. فالتعلم يتم عادة عن طريق نظام مدرسي، يتميز بمحيط مصطنع غير عفوي . أما الاكتساب فهو عملية تتم بشكل تلقائي بدافعية طبيعية، وفي بيئة عفوية هي المجتمع، ولكن ليس مجتمع النصوص. ينظر جورج بول: معرفة اللغة ، ص198.
(126) ينظر د . عبد الرحمن الحاج صالح : (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية) ، اللسانيات ، ص22، 23.
(127) ينظر د . عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص65.
(128) ابن خلدون: المقدمة، 4/ 1398.
(129) ينظر د. عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية)، المرجع نفسه، ص65.
(130) فالمفرد مثلا أصل، و الوحدة الإسنادية الواقعة موقعه فرع . ينظر ابن يعيش : شرح المفصل3 /64 .
(131) د. عبد الرحمن الحاج صالح : (أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة_العربية)، المرجع نفسه، ص71.
(132) محمد محمود الدش:(اللغة العربية أطول لغات الأرض عمرا رفعوا إليها أصابع الاتهام تجنيا) ، مجلة

العربي ، العدد 45 ، ص71 .
(133) د. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص325.
(134) ينظر عبد القادر المهيري: نظرات في التراث اللغوي العربي ، دار توبغال ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1985 ، ص118، 129.
(135) د. صالح بلعيد: (شكوى مدرس النحو من مادة النحو) ، أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، أفريل 2001، ص422.